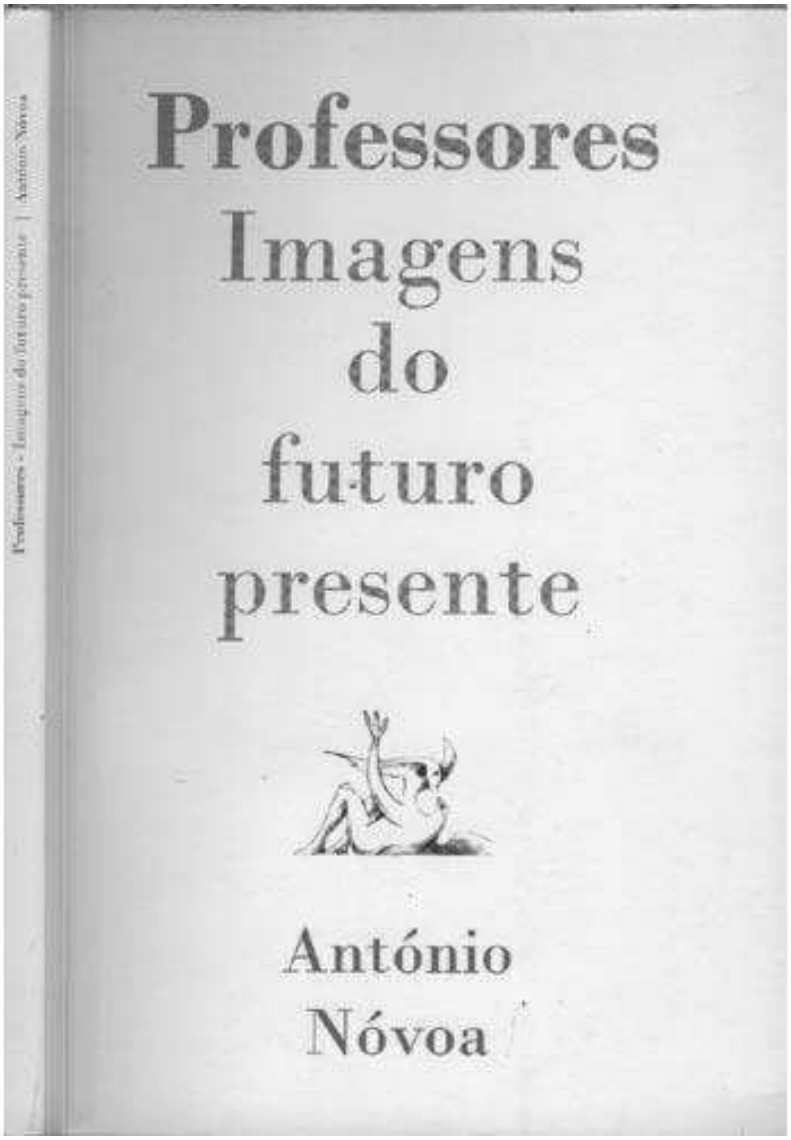
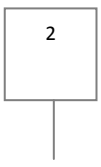
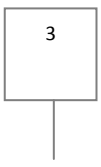

Professores - Imagens do futuro presente | António Nóvoa
Professores
Imagens
do
futuro
presente
António
Nóvoa

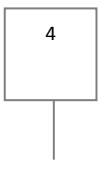

2


3

António Nóvoa

Professores
Imagens do futuro presente

EDUCA



Lisboa | 2009

EDUCA
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa | Portugal

Professores: Imagens do futuro presente

© António Nóvoa

Capa de Mário Seixas,
com colagem de Cruzeiro Seixas [colecção particular]

Fora de colecção

Julho de 2009

Tipografia: Relgráfica artes gráficas Lda., Benedita

Depósito legal: ???????

ISBN: 978-989-8272-02-7

Sumário

Nota de apresentação | pág. 7

Capítulo 1
Professores:
O futuro ainda demora muito tempo? | pág. 9

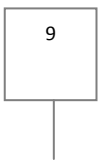
Capítulo 2
Para uma formação de professores
construída dentro da profissão | pág.25

Capítulo 3
A escola e a cidadania: Apontamentos incómodos | pág. **47**

Capítulo 4
Educação 2021: Para uma história do futuro | pág. 69

Nota de apresentação

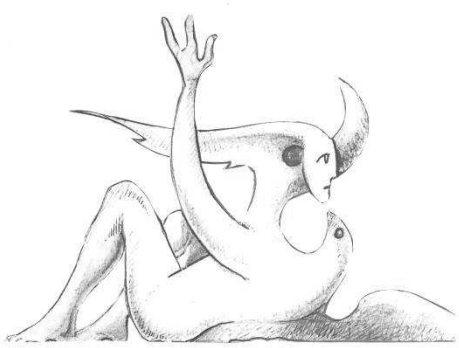
?


9

Capítulo 1

Professores:

O futuro ainda demora muito tempo?



Assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.

Já perto do final do século XX, importantes estudos internacionais, comparados, alertaram para o problema das aprendizagens. *Learning matters*. E quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores. Um relatório publicado pela OCDE em 2005 – *Teachers matter* – inscreve "as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais".

Paralelamente a estes estudos comparados, de grande difusão mundial, duas outras realidades se impõem como temas obrigatórios de reflexão e de intervenção.

Por um lado, as questões da *diversidade*, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado.

Por outro lado, os desafios colocados pelas *novas tecnologias* que têm vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades e das escolas. Mas, como bem escreve Manuel Castells, o essencial reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento, o que coloca os professores no centro da "nova pedagogia" (2001, p. 278).

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*.

É este o pano de fundo do meu ensaio: o regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas. Adoptarei um tom propositadamente polémico, e até talvez excessivo, com o propósito de tornar mais nítidas as minhas posições, suscitando um debate que me parece inadiável sobre a concretização, na prática, de um futuro há tanto tempo anunciado.

1. Um largo consenso sobre os professores e o seu desenvolvimento profissional

Para preparar este ensaio recolhi a mais variada documentação: relatórios internacionais, artigos científicos, discursos políticos,

documentos sobre a formação de professores, livros e teses de doutoramento, etc. Ao reler este conjunto díspar de materiais, produzidos pelas mais diversas instâncias, percebe-se a utilização recorrente dos mesmos conceitos e linguagens, das mesmas maneiras de falar e de pensar os problemas da profissão docente.

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

Este *consenso discursivo*, bastante redundante e palavroso, para o qual todos contribuímos, foi-se tornando dominante no decurso da última década. Não estamos apenas a falar de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem.

Dois grandes grupos contribuíram para produzir e vulgarizar este discurso.

O primeiro grupo inclui investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didácticas, redes institucionais e grupos de trabalho diversos. Nos últimos quinze anos, esta comunidade produziu um conjunto impressionante de textos, que tem como marca o conceito de *professor reflexivo* e que fez

uma viragem no pensamento sobre os professores e a sua formação.

O segundo grupo é composto pelos especialistas que actuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (OCDE, União Europeia, etc.). Apesar da sua heterogeneidade, eles criaram e difundiram, no plano mundial, práticas discursivas fortemente alicerçadas em argumentos comparados. A sua legitimidade funda-se sobretudo no conhecimento das redes internacionais e dos dados comparados e não tanto no domínio teórico de uma área científica ou profissional (Nóvoa & Lawn, 2002).

Estes dois grupos, mais do que os professores, contribuíram para renovar os estudos sobre a profissão docente. Ao fazer esta afirmação, não posso, todavia, deixar de recordar o aviso premonitório de David Labaree: os discursos sobre a profissionalização dos professores tendem a melhorar o estatuto e o prestígio dos especialistas (formadores de professores, investigadores, etc.) mais do que a promover a condição e o estatuto dos próprios professores (Labaree, 1992).

A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional. Se não atendermos a este paradoxo dificilmente compreenderemos algumas das contradições que atravessam a história da profissão docente (Nóvoa, 1998).

Nos últimos anos, houve uma expansão sem precedentes da comunidade da formação de professores, em particular dos

departamentos universitários na área da Educação, dos especialistas internacionais e também da "indústria do ensino", com os seus produtos tradicionais (livros escolares, materiais didácticos, etc.) acompanhados agora de uma panóplia de tecnologias educativas.

Nestas três esferas de acção produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais.

Deixem-me retomar uma provocação que fiz há quase vinte anos e que me causou alguns dissabores. Em 1991, reagi ao insulto de Bernard Shaw, acrescentando-lhe duas máximas:

> Quem sabe, faz.
>
> Quem não sabe, ensina.
>
> *Quem não sabe ensinar, forma os professores.*
>
> *Quem não sabe formar professores, faz investigação educacional.*

Procurava, num raciocínio *ab absurdo*, chamar a atenção para certas derivas que legitimavam como figuras de referência especialistas e universitários sem qualquer ligação à profissão docente e ao trabalho escolar ao mesmo tempo que deslegitimavam os professores de uma intervenção no seu próprio campo profissional reduzindo-os a um papel secundário na formação de professores e na investigação educacional.

O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer. Na segunda parte deste ensaio, argumentarei sobre a necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela "indústria do ensino".

2. Como fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer?

O que será necesário fazer para dar coerência aos nossos propósitos, materializando na prática o consenso que se vem elaborando em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional? Talvez seja possível assinalar três medidas, que estão longe de esgotar as respostas possíveis, mas que podem ajudar a superar muitos dos dilemas actuais.

Primeira medida - É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão

A frase que escolhi para subtítulo – É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão – soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a "comunidade dos formadores de professores" e a "comunidade dos professores" não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O

exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração.

A este propósito, merece referência um apontamento recente de Lee Shulman, intitulado *Uma proposta imodesta*.

Lee Shulman explica que um dia acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma "lição". Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didáctico sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados de saúde. Lee Shulman escreve que viu uma instituição reflectir colectivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Neste hospital, a reflexão partilhada não é uma mera palavra. Ninguém se resigna com o insucesso. Há um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares.

Advogo um sistema semelhante para a formação de professores:

(i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;

(ii) análise colectiva das práticas pedagógicas;

(iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos;

(iv) compromisso social e vontade de mudança.

Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os *professores reflexivos*, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação.

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar.

Não se trata, escusado será dizer, de defender perspectivas de mitificação da prática ou modalidades de anti-intelectualismo na formação de professores (Ladwig, 2008). Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Segunda medida - É preciso promover novos modos de organização da profissão

A segunda medida que proponho aponta para a necessidade de promover novos modos de organização da profissão. Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos.

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão.

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitectos, pode inspirar os professores. A forma como construíram parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram processos de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se predispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho são exemplos para os quais vale a pena olhar com atenção.

Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho

cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos *movimentos pedagógicos* que desempenharam ao longo das décadas um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional.

Pat Hutchings e Mary Taylor Huber (2008) têm razão quando referem a importância de reforçar as *comunidades de prática*, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

As perguntas sucedem-se. Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didáctico pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do "professor reflexivo"? Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos.

Terceira medida - É preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores

Em 1984, Ada Abraham escreveu esse belo livro, *L'enseignant est une personne*, que se tornou um símbolo de diversas correntes de investigação sobre os professores. Mas, apesar dos enormes avanços neste domínio, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da pessoalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

Este esforço conceptual é decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida. Recordo Bertrand Schwartz (1967), em texto escrito há mais de quarenta anos: a Educação Permanente começou por ser um

direito pelo qual se bateram gerações de educadores, transformou-se depois numa *necessidade* e agora é vista como uma *obrigação*.

A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento. A crítica de Nikolas Rose à emergência de um novo conjunto de obrigações educacionais merece ser recordada: "O novo cidadão é obrigado a envolver-se num trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua do *self*" (1999, p. 161).

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual "mercado da formação" sempre alimentado por um sentimento de "desactualização" dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.

Hoje, impõe-se uma abertura dos professores para o exterior. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade. Possivelmente, a profissão tornar-se-á mais vulnerável, mas esta é a condição necessária para a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público.

* * * * *

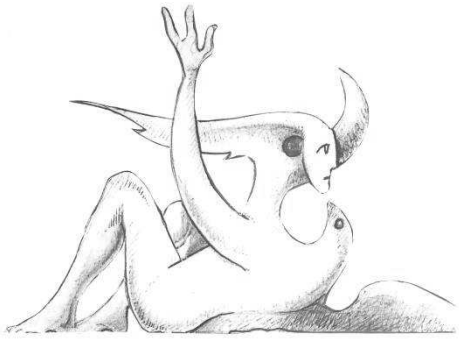
Ao longo deste ensaio evitei ser redundante na afirmação de princípios que me parecem, hoje, bastante consensuais. Procurei antes transmitir, sem rodeios, a minha opinião sobre a distância que separa o excesso dos discursos da pobreza das práticas. A consciência aguda deste "fosso" convida-nos a encontrar novos caminhos para uma profissão que, neste início do século XXI, volta a adquirir uma grande relevância pública.

Falta-nos talvez, como diz Ann Lieberman (1999), ter a coragem de começar: "Apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito".

É preciso começar. Parece que todos sabemos, e até concordamos, com o que deve ser o futuro da profissão docente. Mas temos dificuldade em dar passos concretos nesse sentido. Por isso, quis organizar este ensaio em torno da pergunta: Será que o futuro ainda demora muito tempo?

Capítulo 2

Para uma formação de professores construída dentro da profissão



A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*.

Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. As organizações internacionais e as redes que hoje nos mantêm permanentemente ligados contribuem para esta *vulgata* que tende a vendar mais do que a desvendar.

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.

É difícil não sermos contaminados por este "discurso gasoso" que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir (Nóvoa & DeJong-Lambert, 2003). Mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo,

para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores.

O meu ensaio constrói-se em torno de um argumento muito simples: a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Procurarei iluminar cinco facetas desta problemática, a partir de palavras que são também propostas de acção: práticas, profissão, pessoa, partilha, público.

O ensaio tem como pano de fundo a convicção de que estamos a assistir, neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objectivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores.

E, num tempo assim, talvez valha a pena regressar a uma pergunta que deixámos de fazer há muitos anos: *O que é um bom professor?*

O que é um bom professor?

Sabemos todos que é impossível definir o "bom professor", a não ser através dessas listas intermináveis de "competências", cuja simples enumeração se torna insuportável. Mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas.

Reconheço que o conceito de disposição levanta algumas dificuldades. Limito-me a assinalar, brevemente, as razões por que a ele recorro em vez de competências.

Durante muito tempo, procuraram-se os *atributos* ou as *características* que definiam o "bom professor". Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (*conhecimentos*), saber-fazer (*capacidades*), saber-ser (*atitudes*).

Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, *competências*, que assumiu um papel importante na reflexão teórico e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental.

Não espanta, por isso, que se tenha adaptado tão bem às políticas da "qualificação dos recursos humanos", da "empregabilidade" e da "formação ao longo da vida", adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia.

Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais "liquído" e menos "sólido", que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

> Coloco, assim, a tónica numa (pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *pessoalidade do professor*.

1. O conhecimento. Aligeiro as palavras do filósofo francês Alain: *Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina* (1986, p. 55). Alain tinha razão. O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Como escreveu Gaston Bachelard, em 1934, "é preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar" (cf. Gil, 1993). E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento.

2. A cultura profissional. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

3. O tacto pedagógico. Quantos livros se gastaram para tentar apreender este conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não

está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

4. O trabalho em equipa. Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de "comunidades de prática", no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

5. O compromisso social. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente.

Aqui ficam cinco disposições que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje. Elas servem-nos de pretexto para a elaboração das propostas seguintes sobre a formação de professores. São propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação.

É escusado dizer que, sobretudo no caso da formação de professores do ensino secundário, o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento tudo o resto é irrisório. Parto do

pressuposto que, na actual configuração das políticas europeias, se define o Mestrado como grau académico para a entrada na profissão docente. Os candidatos ao professorado terão, assim, de percorrer três momentos de formação:

1.º A graduação numa determinada disciplina científica;

2.º O mestrado em ensino, com um forte referencial didáctico, pedagógico e profissional;

3.º Um período probatório, de indução profissional.

As propostas seguintes incidem apenas, como é evidente, sobre o segundo e o terceiro momentos do percurso de formação como professor.

P_1 – Práticas

A formação de professores deve assumir uma forte componente práxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

O debate educativo esteve marcado, durante muito tempo, pela dicotomia teoria/prática. É certo que, logo no final do século XIX, Henri Marion afirma que, de entre todas as ciências práticas, a ciência política é a mais próxima da pedagogia, uma vez que tem como objectivo a acção e não o saber (1887, p. 2238). E, alguns anos mais tarde, em 1902, Émile Durkheim avança mesmo o conceito de *teoria prática*, para tentar escapar a uma inútil dicotomia (1993, p. 80).

Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-e inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

Não se trata de adoptar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores (Nóvoa, 2008). Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. É esta concepção que tem levado às intermináveis discussões entre "republicanos", que apenas se interessariam pelos conteúdos científicos, e "pedagogos", que colocariam os métodos de ensino acima de tudo o resto (adopta-se aqui a divisão entre "republicanos" e "pedagogos" habitual nas polémicas educativas em França – ver a tese de doutoramento de Alain Trouvé, 2006).

Não. O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem a à construção de um conhecimento profissional docente. Como escreve David Labaree (2000), as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão.

A este propósito, a comparação com a formação dos médicos, que vem desde a origem das primeiras escolas normais, no século XIX, continua a revelar-se fértil. Inspirado por um texto de Lee Shulman,

An immodest proposal, tive a oportunidade, recentemente, de acompanhar um grupo de estudantes e professores de Medicina num hospital universitário. Do que pude observar, quero chamar a atenção para quatro aspectos: i) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; ii) a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; iii) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; iv) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem.

Estamos perante um modelo que pode servir de inspiração para a formação de professores. Os quatro aspectos acima mencionados encerram quatro lições importantes.

Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são "práticos", mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso.

Em segundo lugar, a importância de um conhecimento que vai para além da "teoria" e da "prática" e que reflecte sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc. Como escreve Lee Shulman (1986) num texto seminal, para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões.

Em terceiro lugar, a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. Estamos no âmago do trabalho do professor. Nos últimos vinte anos, vulgarizou-se o conceito de *transposição didáctica*, trabalhado por Yves Chevallard (1985), para explicar a acção docente. Posteriormente, Philippe Perrenoud (1998) avançou o conceito de *transposição pragmática* para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. Pessoalmente, prefiro falar em *transformação deliberativa*, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.

Em quarto lugar, a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

P_2 – Profissão

A formação de professores deve passar para "dentro" da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Esta segunda proposta é a que melhor ilustra o conjunto dos argumentos que procuro desenvolver neste ensaio. Ela poderia estar escrita de outro modo: devolver a formação de professores aos professores. A frase pressupõe que os professores terão sido afastados dos programas de formação. E, de facto, assim é.

Os médicos, os engenheiros ou os arquitectos têm um papel dominante na formação dos seus futuros colegas. O mesmo não se passa com os professores. Se é natural que assim seja no que diz respeito ao primeiro momento da formação dos professores do ensino secundário (licenciatura), nada justifica o papel marginal que desempenham no segundo momento (mestrado) e até, por vezes, no terceiro (indução profissional).

Na verdade, houve vários grupos que, progressivamente, foram assumindo uma responsabilidade cada vez maior na formação dos professores, e na regulação da profissão docente, relegando os próprios professores para um papel secundário. Estou a referir-me a um conjunto vasto e heterogéneo de especialistas que ocupam lugares de destaque nos departamentos universitários de Educação (ou Ciências da Educação) e nas entidades oficiais ou para-oficiais responsáveis pela política educativa.

No primeiro caso, a expansão da "comunidade de formadores de professores" teve efeitos muito positivos, sobretudo no que diz

respeito à proximidade com a investigação e ao rigor científico. Mas acentuou, claro está, a tendência para valorizar o papel dos "cientistas da educação" ou dos "especialistas pedagógicos" e do seu conhecimento teórico ou metodológico em detrimento dos professores e do seu conhecimento prático. É inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional.

No segundo caso, verifica-se um desenvolvimento, sem precedentes, de uma série de especialistas e de entidades de acreditação e de avaliação que definem os currículos da formação de professores, o modo de entrada na profissão, as regras do período probatório e o juízo sobre os desempenhos profissionais. Estes especialistas são fortemente influenciados pelas organizações internacionais (União Europeia, OCDE, etc.) e tendem a ocupar um espaço que deveria ser da responsabilidade dos professores mais experientes.

O contributo destes dois grupos é essencial para a formação de professores. Mas não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os *professores reflexivos*, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação (Birmingham, 2004).

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções

do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado.

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.

P_3 – Pessoa

A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. As dificuldades levantadas pelos "novos alunos" (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados.

Ora esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma *teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.

Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

P_4 – Partilha

A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola.

A emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI. Já se tinha assistido a este fenómeno noutras profissões, por exemplo na saúde, na engenharia ou na advocacia, mas no ensino, apesar da existência de algumas práticas colaborativas, não se tinha verificado ainda a consolidação de um verdadeiro "actor colectivo" no plano profissional.

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho.

Seria demasiado longo percorrer, agora, todas as implicações do que acabo de afirmar para a formação de professores. Retenho apenas dois aspectos.

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas.

Em segundo lugar, a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos *movimentos pedagógicos* que, ao longo do século XX, desempenharam um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis no desenvolvimento profissional dos professores.

É urgente reforçar as *comunidades de prática*, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos

com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.

Para conseguir esta transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir programas de formação coerentes. O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas.

P_5 – Público

A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

As escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a

comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola.

Será que a exposição pública vai contribuir para tornar os professores e as escolas mais vulneráveis? Talvez. Mas, paradoxalmente, esta vulnerabilidade é condição essencial da sua evolução e da sua transformação.

A escola cresceu como "palácio iluminado". Hoje, é apenas um pólo – sem dúvida muito importante – num conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens. Curiosamente, é este estatuto mais modesto que lhe permitirá readquirir uma credibilidade que foi perdendo.

A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é *especificamente escolar*, deixando para outras instâncias actividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas.

É este o sentido daquilo que tenho designado por novo espaço público da educação, no qual se poderá celebar um novo contrato entre os professores e a sociedade. Não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos.

A concretização desta mudança exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública. Importa retomar uma tradição histórica das escolas de formação do início do século XX, que procuravam acentuar o papel social dos professores. Hoje, ainda que numa perspectiva diferente, é

necessário reintroduzir esta dimensão nos programas de formação de professores.

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI.

Concluindo…

De forma simples, procurei identificar cinco facetas que definem o "bom professor": conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social.

Admitindo que, pelo menos na Europa, nos encaminhamos para uma formação em três momentos – graduação, mestrado, indução profissional – estas propostas destinam-se a inspirar, sobretudo, os dois últimos momentos. Elas sugerem uma organização integrada e coerente do mestrado (2 anos) e da indução profissional (2 a 3 anos). Faltaria ainda referir a importância de uma articuação com as dinâmicas de formação contínua, mas esse não era o tema deste artigo.

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e ténicos, mas que tem como

âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

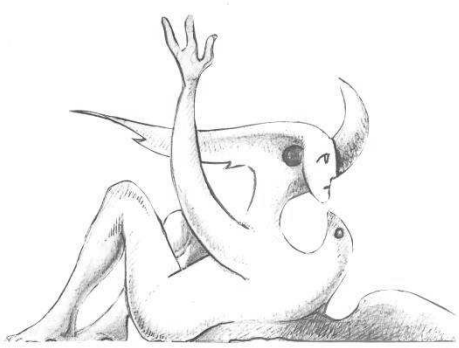
As cinco propostas que avancei, marcadas com a letra **P**, procuram valorizar a componente práxica, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas colectivas e a presença pública dos professores. São princípios que já inspiram muitos programas de formação de professores. Infelizmente, nem sempre há uma divulgação destes programas, nem os meios que permitam difundi-los junto dos círculos educacionais e profissionais (Darling-Hammond, Chung & Felow, 2002).

Reconheço que nos faz falta dedicar mais tempo à comunicação e discussão de experiências concretas de formação de professores existentes em várias universidades de referência.

Capítulo 3

A escola e a cidadania:

Apontamentos incómodos



É um prazer deixar-vos algumas ideias incómodas sobre a Escola e a cidadania; incómodas, no sentido em que são polémicas e que vão contra algumas das crenças dominantes ou, melhor dizendo, contra alguns dos princípios que organizaram a educação desde finais do século XIX. A situação actual da Escola, em Portugal e no mundo, exige de nós um pensamento crítico, uma atitude de interrogação que não se limite a repetir o que já sabemos, mas que procure antecipar os caminhos do *futuro presente*.

As minhas palavras têm como pano de fundo a convicção de que estamos a viver uma fase de transição, na qual se assiste ao fechar de um ciclo histórico, durante o qual se consolidou uma determinada concepção do sistema de ensino, dos modos de organização das escolas e das estruturas curriculares, do estatuto dos professores e das maneiras de pensar a pedagogia e a educação.

Na primeira parte, discutirei o transbordamento da modernidade escolar, na segunda parte, os cenários de futuro da educação e, finalmente, na terceira parte, avançarei três sugestões: *mais* aprendizagem, *mais* sociedade, *mais* comunicação. O texto está escrito, intencionalmente, num registo polémico e, até, provocador.

Mas parece-me que chegou o momento de nos despirmos das carapaças, abrindo-nos com frontalidade a um debate necessário sobre o papel da escola nas sociedades do século XXI.

1. O transbordamento da modernidade escolar

Resumindo de maneira excessivamente simples a história do último século, podemos dizer que a Escola se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante *transbordamento* (Nóvoa, 2005), que a levou a assumir uma infinidade de tarefas.

> Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores...
>
> Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos...
>
> Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária…
>
> Começou por um "currículo mínimo", mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no "saco curricular" cada vez mais coisas e nada dele retirando...

Esta "evolução" – que estou obviamente a caricaturar – deu-se no quadro de uma imagem da Escola como instituição de regeneração,

de salvação e de reparação da sociedade. Se quisermos isolar um momento histórico, talvez seja possível referir a famosa *Carta de Jules Ferry aos professores primários*, de 17 de Novembro de 1883, na qual se declara que, de todas as obrigações impostas pela lei, "aquela que certamente mais vos diz, aquela que necessita de um maior cuidado e trabalho da vossa parte, é a missão que vos é confiada de assegurar a educação moral e a instrução cívica dos vossos alunos". O ministro francês da Instrução Pública termina a carta esperando que ela contribua para que os professores multipliquem "os seus esforços para darem ao nosso país uma geração de bons cidadãos".

As políticas escolares de Jules Ferry tiveram um grande impacto em Portugal e em vários países europeus. Elas traduzem, simbolicamente, uma ideia abrangente de educação que se impõe como a matriz da modernidade escolar. É desnecessário dizer que não estamos perante uma realidade nova, mas, doravante, esta ideia inscreve-se numa dinâmica de escolarização de todas as crianças (a chamada "escola de massas"). A legislação de referência sobre a "obrigatoriedade escolar" elabora-se ao longo do século XIX, atribuindo maiores responsabilidades aos sistemas de ensino.

O apelo à cidadania é indissociável da construção das identidades nacionais. A educação desempenha um papel fundamental neste processo, como explica Pierre Bourdieu: "Ao impor universalmente uma cultura dominante, constituída por esta via em cultura *nacional legítima*, o sistema escolar inculca os fundamentos de uma verdadeira *religião cívica* e, mais precisamente, as bases fundamentais da imagem (nacional) de si" (1993, p. 54). É na ligação entre a cidadania e a construção do Estado-nação que se define a importância da escola na transição do século XIX para o século

XX: "É através da escola que, com a generalização da educação elementar no decurso do século XIX, se exerce a acção unificadora do Estado no domínio da cultura, elemento fundamental da construção do Estado-nação" (1994, p. 115).

O discurso da cidadania é adoptado mesmo por grupos com concepções de educação distintas, e até antagónicas. Veja-se, por exemplo, o debate entre laicos e religiosos: os primeiros, na esteira de Jules Ferry, sublinhando a importância da "instrução moral" na escola e remetendo para as famílias e a Igreja a "instrução religiosa"; os segundos defendendo uma escola que, sem nunca pôr em causa os direitos dos pais, complete a sua acção no plano da "instrução moral religiosa". Uns e outros, explicarão que a escola deve *instruir e educar*, alargando a sua influência à totalidade do ser em formação.

O debate *instrução versus educação* torna-se cada vez mais intenso. Não há, na história da educação, tema mais recorrente, glosado até à exaustão. Quando se afirma que é necessário ir além do acto de instruir e promover uma autêntica educação do carácter e do espírito, a frase suscita uma adesão unânime, ainda que nem todos a interpretem da mesma maneira. Nesta afirmação, que parece banal, define-se toda a modernidade escolar. Seja por via de um discurso da "educação cívica", muito presente nos círculos republicanos, seja por via de um ideário religioso, bem patente nos meios nacionalistas, a educação tende a estender-se ao conjunto da vida dos alunos. A pedagogia, assim imaginada, não pode deixar de se revestir de uma carga doutrinária.

Apenas um exemplo, entre tantos outros: a maneira como é concebida, por diferentes regimes políticos, uma formação pré-

militar, capaz de preparar as crianças e os jovens para cumprirem como "cidadãos de corpo inteiro" a missão de defesa da pátria. Na fase final da Monarquia criam-se os batalhões escolares: as fotografias da época mostram as crianças, perfiladas, nos recreios das escolas, com espingardas (de madeira) ao ombro. A República trouxe-nos essa novidade curricular que dava pelo nome de "instrução militar preparatória". O Estado Novo inventou a Mocidade Portuguesa e as suas paradas fazem parte do imaginário do regime. Mas outros exemplos se poderiam colher, do lado da "moral", laica ou religiosa, para ilustrar esse desejo de uma "educação totalizante".

Não espanta, por isso, o sucesso do conceito de *educação integral*, sem dúvida aquele que melhor traduz o projecto da modernidade escolar. Ao marcar o desejo de alargar o esforço educativo ao "conjunto das actividades do indivíduo em formação", ele revela a desmedida da ambição pedagógica. Num primeiro momento, a referência à educação integral consagra a necessidade de articular a educação física, intelectual e moral. Na viragem do século XIX para o século XX, este movimento adquire uma segunda dimensão, "racional", que tem por fim "criar em cada criança, não um ser mutilado, mas um indivíduo socialmente completo, conhecedor de *todos* os seus direitos, tendo uma consciência social integral" (Lima, 1914). Nesta mesma época, insiste-se cada vez mais na atenção à vida física e à vida psíquica, ao bem-estar material e ao equilíbrio afectivo dos alunos. Estamos perante uma terceira acepção do princípio da educação integral, que legitima a intervenção, no espaço educativo, de um exército de "especialistas da alma" (higienistas, médicos, psicólogos). Apesar de distintas, estas perspectivas fazem parte de uma mesma atitude pedagógica que

procura assegurar a socialização plena e o desenvolvimento total dos alunos.

Em Portugal, o autor que melhor traduz esta amálgama de discursos, que junta as ambições reformadoras do século XIX com o programa do Movimento da Educação Nova, é o pedagogista António Sérgio. A sua *Educação cívica*, colectânea de artigos vários escritos em 1914, durante a sua estadia no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genève, sintetiza crenças que, de uma ou de outra maneira, marcam o século XX:

> "[O civismo] não é uma ciência teórica, mas uma arte de acção, uma arte prática; tão disparatado se me antolha o querer incuti-lo só com livros, apotegmas, prelecções, como ensinar por esse modo o jogo do pau, a dactilografia ou a guitarra; a educação cívica meramente teórica parece um ensino de esgrima em que se não empunhasse uma arma, ou uma aprendizagem de piano em que os dedos se não mexessem: é um absurdo" (1984, pp. 41-42).

Em 1984, ao prefaciar uma nova edição da *Educação cívica*, Vitorino Magalhães Godinho ilustra bem a permanência destas concepções ao definir a cidadania como meta, "a partir da escola-cidade e da cidade educativa", explicando que a escola "é um espaço de viver e não apenas de aprender". Por isso, a sua organização deve "fazer-se em função dos educandos":

> "E voltamos sempre ao processo de auto-formação, criadora da pessoa, e de formação para a sociedade e cultura em mudança, em construção do porvir, interconexas. O que alarga a educação, da escola, à cidade educativa, num permanente re-fazer-se e repensar-se, quer informais, quer institucionalizados (educação permanente)" (1984, p. 13).

Na verdade, Vitorino Magalhães Godinho apropria-se do conceito de educação permanente para reconduzir a cidadania ao tempo largo de uma vida. Mas a justificação para uma educação cívica, essa, encontra-a ele no ideário sergiano. Se a educação permanente contribui para esse *transbordamento* de que tenho vindo a falar, o século XX não terminará sem a elaboração de um documento, de grande circulação internacional, que acrescenta à trilogia clássica – aprender a conhecer, a fazer e a ser – um quarto elemento: aprender a viver juntos.

Refiro-me ao relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors (1996), que recebeu, em português, o título: *Educação, um tesouro a descobrir*. Aqui se faz a defesa de uma "sociedade educativa", baseada na solidariedade e num novo comunitarismo que "podem ressurgir naturalmente como princípio orgânico e organizador de vida" (1996, p. 194).

O relatório Jacques Delors foi retomado num importante documento de orientação, repositório das ideias dominantes no sector educativo em Portugal, que, curiosamente, não suscitou grande debate público: a carta pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa, com o título *Educação: Direito e dever – Missão nobre ao serviço de todos*, publicada em 2002.

Aqui se defende uma educação integral que inclui a educação religiosa e que "é o corolário legítimo da dignidade humana", sublinhando-se a importância de um "itinerário que respeita e privilegia o educando como protagonista principal em todo o processo educativo":

> "Para cumprir a sua missão de educar para a cidadania, os projectos e as comunidades educativas têm de contemplar o *aprender a conhecer*, o *aprender a fazer*, o *aprender a viver juntos*, mas também o *aprender a ser*. Sem esta consciência personalista, sem o crescimento pessoal de uma verdadeira estrutura autónoma vertebrada por valores e convicções, os cidadãos não ultrapassarão o limiar de indivíduos enquadrados nas estruturas cívicas como consumidores passivos dos esquemas sociais apresentados".

Porquê citar autores e correntes tão distintas? Porquê juntar ideologias e propostas tão divergentes? Para sublinhar que o discurso do *transbordamento* – que tem no discurso da cidadania uma das suas principais referências – constitui um elemento estruturante da modernidade escolar. Com diferentes propósitos e intenções todos falamos esta linguagem e nela reconhecemos as nossas convicções e expectativas. É por isso que se torna tão difícil, talvez mesmo impossível, defender o contrário. A não ser que nos coloquemos, propositadamente, numa posição provocatória. É o que farei neste texto, procurando assim iluminar um outro lado do problema escolar, evitando a repetição inútil do mesmo "credo pedagógico" ou a tentativa, igualmente inútil, de regressar a um passado que, na verdade, nunca existiu.

2. Cenários de futuro da educação

O ponto anterior coloca, de modo talvez excessivamente impreciso, algumas interrogações sobre a educação integral e o *transbordamento* da Escola. Grande parte dos discursos sobre a cidadania – ou, melhor dizendo, sobre a educação cívica – sustentam-se nesta alargada e abrangente concepção de formação escolar.

De seguida, irei concentrar-me numa reflexão conduzida no quadro da OCDE sobre os cenários de futuro da educação. Julgo que os autores foram capazes de situar bem certas tendências actuais dos sistemas educativos, assinalando opções inadiáveis (CERI/OCDE, 2003). Não cuidarei de fazer uma apresentação detalhada do estudo, mas apropriar-me-ei dele para desenvolver a minha própria argumentação.

O documento apresentado em 2003, identifica seis cenários de evolução da Escola (e dos sistemas de ensino), agrupados em torno de três grandes eixos (ver Luisoni, Instance & Hutmacher, 2004):

1º EIXO – MANUTENÇÃO DO STATU QUO

Cenário 1.A.
Manutenção de sistemas escolares burocráticos
Este cenário representa, no essencial, a continuação da situação actual, com a manutenção de sistemas burocratizados, que revelam tendências fortes no sentido da uniformização e grandes resistências a qualquer dinâmica de mudança e de inovação.

Cenário 1.B.
Êxodo dos professores – "Desintegração"
Este cenário é marcado por uma crise de recrutamento de professores, nomeadamente para certas disciplinas de referência, provocada pela incapacidade de tornar a profissão atraente e prestigiada, bem como por um acréscimo das dificuldades inerentes ao exercício docente.

2º EIXO – RE-ESCOLARIZAÇÃO

Cenário 2.A.
As escolas no centro da colectividade
Este cenário é caracterizado por um reforço da escola enquanto elemento central do espaço social e comunitário, assumindo um conjunto alargado de missões, nomeadamente na luta contra as fracturas sociais e no apoio à integração das crianças.

Cenário 2.B.
A escola como organização centrada na aprendizagem
Este cenário traduz uma vontade de recentrar a escola nas tarefas da aprendizagem, desenvolvendo um programa solidamente baseado no "saber" no quadro de uma cultura de qualidade, de experimentação e de inovação.

3º EIXO – DES-ESCOLARIZAÇÃO

Cenário 3.A.
Redes de aprendizagem e sociedade-em-rede
Este cenário traduz o desejo de abandonar as escolas, caminhando no sentido de uma multiplicidade de redes de aprendizagem, fortemente baseadas em ferramentas tecnológicas, e na construção de uma sociedade-em-rede que substituiria os actuais sistemas de ensino.

Cenário 3.B.
Extensão do modelo de mercado
Este cenário reflecte as tendências no sentido de considerar a Escola como um "bem privado", e não como um "bem público", acentuando assim os processos de privatização do ensino através da oferta de um conjunto diversificado de oportunidades e de possibilidades de formação.

Não é este o lugar apropriado para discutir estes seis cenários e as suas implicações para o futuro da educação. O objectivo não é definir "modelos ideais", mas antes provocar um debate e uma reflexão que não fiquem encerradas nas fronteiras do presente. Nenhum destes seis cenários existe, ou existirá, no estado puro. Bem pelo contrário, muitas destas tendências estão misturadas, combinadas de modos vários em todos os sistemas de ensino. Mas a sua separação, ainda que artificial, é útil do ponto de vista analítico, pois permite-nos visualizar melhor o sentido de certas opções e escolhas.

Nos diversos inquéritos promovidos pelos autores do estudo junto de "actores educativos" (responsáveis políticos, professores, pais, etc.) desenhou-se um consenso em torno das evoluções *prováveis* e *desejáveis* destes seis cenários.

No que diz respeito à "probabilidade", há um relativo equilíbrio entre os diferentes cenários. Os inquiridos consideram que todos eles têm uma razoável possibilidade de se concretizarem num futuro próximo. No que diz respeito à "desejabilidade", a situação é totalmente distinta, pois a esmagadora maioria dos inquiridos (mais de 80%) apenas encara positivamente uma evolução no sentido dos dois cenários do 2º eixo – Re-escolarização: *A escola no centro da colectividade* e *A escola como organização centrada na aprendizagem*. Trata-se, no fundo, de recusar, por um lado, a manutenção das actuais estruturas rígidas e burocráticas e, por outro lado, as lógicas de privatização e de mercado.

Mas a aposta num eixo de re-escolarização não faz esquecer que as opiniões se dividem, por igual, entre o terceiro e o quarto cenário, revelando uma clivagem muito interessante entre duas vocações da

escola: "o social" e "a aprendizagem". A reflexão que vos proponho insere-se neste debate, adoptando um ponto de vista particular que me conduzirá à resposta que venho procurando sobre a cidadania e a escola.

A escola no centro da colectividade remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de "reparadora" da sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as "deficiências da sociedade", chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis. Num certo sentido, todos nos reconheceremos nesta escola, que consagra muitas das nossas crenças e convicções. Mas – como é evidente – esta opção estabelece prioridades. Não é possível fazer tudo e a tudo dedicar a mesma atenção. Concentrando-se nas dimensões sociais, esta escola acaba por conceder uma menor atenção às aprendizagens. Primeiro estão os alunos, as suas necessidades e o seu desenvolvimento; depois, vem o trabalho escolar propriamente dito. Estou a desenhar uma caricatura, extremando intencionalmente posições, para deixar mais nítido o meu argumento.

A escola como organização centrada na aprendizagem sugere uma valorização da arte, da ciência e da cultura, enquanto elementos centrais de uma "sociedade do conhecimento". Esta perspectiva sustenta-se em três argumentos principais: primeiro - nas sociedades do conhecimento, mais ainda do que nas sociedades industriais, o pior que podemos fazer às crianças, sobretudo às crianças dos meios mais pobres, é deixá-las sair da escola sem uma verdadeira aprendizagem; segundo - ao olhar para muitos países,

percebe-se o crescimento de uma "escola a duas velocidades", isto é, de uma escola centrada na aprendizagem para os ricos e no acolhimento social para os pobres; terceiro – hoje, os novos conceitos de aprendizagem envolvem, para além dos conhecimentos, as emoções, os sentimentos e a consciência, implicam o método, o estudo e a organização do trabalho, incluem a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência e a intuição.

Muitos educadores e professores, sem negarem a importância das aprendizagens, reconhecem-se mais facilmente no terceiro cenário – *A escola no centro da colectividade* – que se adapta melhor à história da modernidade escolar. É fácil alinhar evidências em prol deste cenário: Alguém acredita que é possível ensinar uma criança com fome ou sujeita a maus tratos? Alguém imagina que as questões da saúde e do bem-estar, físico e psicológico, não interferem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças? Alguém se atreveria a pôr em causa o papel da escola na prevenção da toxicodependência ou na promoção de comportamentos saudáveis? Alguém ousaria negar a importância da escola na educação sexual de adolescentes, que vivem por vezes dramas de enorme intensidade? Alguém seria capaz de escrever que a escola não tem qualquer responsabilidade na formação de cidadãos activos, conscientes dos seus direitos e dos direitos dos outros? E assim por diante…

Mas, ao produzir estas justificações, estamos permanentemente a remeter para dentro da escola um conjunto de tarefas e de missões que são da responsabilidade primeira de outras instâncias e instituições. Na transição do século XIX para o século XX, quando a concepção de uma escola transbordante se impôs, estávamos,

sobretudo no caso português, perante uma sociedade muito frágil: níveis de analfabetismo que atingiam os 80%, inexistência de redes culturais e científicas, situações de pobreza acentuada, taxas altíssimas de mortalidade e de morbilidade infantil, etc. Hoje, um século mais tarde, a imagem da escola como "templo de saber" irradiando a sua influência sobre uma "sociedade inculta" já não tem sentido. Hoje, não só as famílias possuem níveis culturais e educacionais mais elevados, como há um conjunto diversificado de instituições que podem, e devem, assumir as suas responsabilidade próprias na área da cultura, do desporto, da arte, da saúde, da ciência, da cidadania.

Por isso, tenho vindo a defender que, se a modernidade escolar se definiu por transbordamento, a contemporaneidade escolar se definirá por retraimento. E esta opção conduz-me, naturalmente, a valorizar o quarto cenário, *a escola como organização centrada na aprendizagem*. Claro que ninguém me verá reproduzir as dicotomias habituais, gastas e inúteis: liberdade ou autoridade, ensino ou aprendizagem, instrução ou educação, esforço ou interesse, etc. Em educação, estes termos funcionam sempre simultaneamente, pois a aprendizagem não é separável da vida das crianças, dos seus contextos sociais, dos seus processos de desenvolvimento, dos seus dilemas, daquilo que lhes acontece na vida para além da escola.

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem

compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.

Uma coisa é dizer que a escola deve recentrar-se na aprendizagem, não ignorando que ela só é possível se atendermos a um conjunto de circunstâncias da vida pessoal e social das crianças. E outra, bem diferente, é dizer que a escola deve assumir como responsabilidade sua essa vastidão de tarefas que lhe fomos atribuindo. Não ignoro o risco destas afirmações, que vão contra a esmagadora maioria das crenças dominantes, mas estou convencido de que esta é a única saída possível para a crise da escola.

A minha proposta de retraimento exige o reforço de um "novo" espaço público da educação, um espaço mais amplo do que o espaço escolar, um espaço de redes e de instituições no qual se concretiza a "educação integral" das crianças e dos jovens, seja no que diz respeito à formação religiosa ou cívica, ou à aquisição de um conjunto de "competências sociais", ou ainda à preparação do momento de transição entre a escola e o trabalho.

3. Mais aprendizagem, mais sociedade, mais comunicação

A defesa do retraimento da escola só é possível se, ao mesmo tempo, houver uma consolidação do espaço público da educação. Este é, a meu ver, o desafio central das sociedades contemporâneas. Que compromissos estamos dispostos a assumir, a título individual e colectivo, na educação das crianças e dos jovens? Queremos

reforçar as redes familiares, culturais, religiosas e associativas e definir as suas responsabilidades próprias no processo educativo ou continuamos a escolher a via mais fácil, isto é, a tudo lançar para dentro das escolas? Percebemos a importância de libertar a Escola, na medida do possível, de tarefas assistenciais, de práticas de tempos livres e de outras actividades que podem, e devem, ser realizadas noutros lugares da sociedade? Queremos uma escola que faça tudo, arriscando-se a nada fazer bem, ou estamos dispostos a chamar toda a sociedade ao trabalho de educação e formação?

A proposta que vos faço, de uma escola retraída, só tem sentido se se multiplicarem compromissos e responsabilidades que libertem o dia-a-dia escolar de um sem-número de tarefas e actividades. Utilizando simbolicamente a palavra *mais*, terminarei a minha intervenção com uma tripla sugestão: mais aprendizagem, mais sociedade, mais comunicação.

Mais aprendizagem

Um dos grandes perigos dos tempos actuais é uma "escola a duas velocidades": por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação; por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem, e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. Não vos falo de uma situação puramente imaginária, mas sim do que se passa hoje em muitos países e até do que se passa em muitos grupos dentro do nosso país!

Por isso vos digo que a primeira condição da cidadania é a aprendizagem. Uma escola que não fornece aos seus alunos, a

todos os seus alunos, os instrumentos básicos do conhecimento e da cultura, não é uma "escola cidadã", por muito que se enfeite com chavões de emancipação, de libertação ou de cidadania.

É preciso inscrever, na realidade, a igualdade prevista na lei. Na escola, isso significa, como se escreve numa recente proposta de reforma apresentada em França, *faire vraiment réussir tous les élèves* (fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso) (Thélot, 2004). Julgo que é útil acrescentar que este "sucesso" não é necessariamente igual para todos os alunos. Mas que é da nossa responsabilidade concebermos modos e percursos que assegurem o sucesso de todos os alunos, *cada um à sua medida*.

O desafio que temos pela frente é romper com uma excessiva uniformização escolar, que não consegue dar respostas úteis aos alunos e às distintas necessidades e projectos de vida de que eles são portadores. Hoje, talvez mais do que nunca, impõe-se reabilitar os modelos da "diversificação pedagógica" como referência para uma escola centrada na aprendizagem.

Mais sociedade

A segunda condição da cidadania, na escola, é mais sociedade. O que é que isto quer dizer? Permitam-me que recorra a uma distinção feliz proposta por Philippe Meirieu (1997) entre "comunidade" e "sociedade". Diz ele que o que caracteriza uma comunidade são os afectos, as tradições, os laços. Que há uma escolha na adesão a uma determinada comunidade (de jovens, de músicos, de bairro, etc.). Que o essencial são as ligações afectivas entre os membros e o seu chefe, são as forças centrípetas que a reforçam e lhe dão sentido.

Acrescenta Philippe Meirieu que uma escola não deve ser encarada como uma comunidade. Desde logo, porque as pessoas não se escolhem entre si, estando reunidas naquele lugar, de forma mais ou menos arbitrária, com o objectivo de trabalharem juntas durante um período de tempo das suas vidas, independentemente de gostarem ou não das mesmas coisas, de terem ou não os mesmos interesses. *Uma escola é uma sociedade, e não uma comunidade*.

Claro que, num contexto escolar, há sempre laços afectivos. Mas o cimento de uma sociedade não é o afecto entre as pessoas ou a semelhança dos gostos, mas o facto de estarem juntas, de terem de trabalhar em conjunto, de se respeitarem e de se enriquecerem mutuamente. Diz Philippe Meirieu que certos grupos adolescentes têm, muitas vezes, "comunidade a mais" e "sociedade a menos". E que é preciso instaurar a escola como sociedade, como lugar do trabalho conjunto, como lugar do diálogo e da comunicação, como espaço de segurança, como uma sociedade na qual as crianças prefiguram e praticam uma vida futura.

Hoje, os debates da diversidade cultural, da multiculturalidade, da integração de todos numa cultura comum, e partilhada, passam por aqui. Esta é a melhor tradição pedagógica e, por isso, Célestin Freinet e muitos educadores sempre estiveram tão atentos aos rituais e às regras, às rotinas e aos processos formais de decisão. É esta, também, a tradição da *Educação Cívica* de António Sérgio. Na escola, a cidadania faz-se no dia-a-dia, exerce-se, pratica-se, dá-se mal com um discurso gongórico ou doutrinário.

Mais comunicação

Chego, assim, à minha terceira condição da cidadania, *mais comunicação*. É certo que as escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho, conduzindo a enormes equívocos. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário comunicar para fora da escola. O "novo" espaço público da educação chama os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais.

Falar de escola e cidadania é prestar contas do que foi (e do que não foi) realizado na escola, é compreender que nada será conseguido se a sociedade não apoiar o trabalho escolar. Será que a exposição pública vai contribuir para tornar os professores e as escolas mais vulneráveis? Talvez. Mas, paradoxalmente, esta vulnerabilidade é condição essencial da sua evolução e da sua transformação (Hargreaves, 2000).

A escola cresceu como "palácio iluminado". Já não o é. Hoje, é apenas um pólo – sem dúvida muito importante – num conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens. Curiosamente, é este estatuto mais modesto, mais retraído, que lhe permitirá adquirir uma credibilidade que foi perdendo. A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é *especificamente escolar*,

deixando para outras instâncias actividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas.

Em síntese: *mais aprendizagem*, *mais sociedade*, *mais comunicação*.

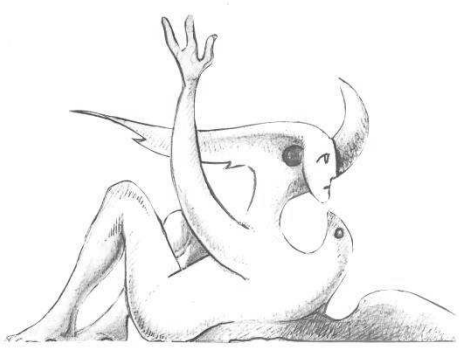
Por tudo isto, insisto que não há cidadania se os alunos não aprenderem, se não formos capazes de integrar todos numa escola com regras claras e democráticas de funcionamento, se a escola não comunicar com o exterior e não prestar contas do seu trabalho à sociedade.

Dito de outro modo: não podemos pregar cidadania, sem sermos cidadãos. Impõe-se uma abordagem pragmática (e não retórica). Como dizia António Sérgio, num texto desconhecido em Portugal, a liberdade e a cidadania devem ser alimentadas todos os dias, pacientemente recriadas, sempre reconquistadas, pois se não realizarmos este treino diário perdemos a forma, perdemos a pujança, e não conseguiremos construir o futuro que ambicionamos (1929, p. 2).

Capítulo 4

Educação 2021:

Para uma história do futuro



> "O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro. No meio de um e outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que imos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa" (Padre António Vieira, *História do Futuro*, 1718).

Pensar o futuro é um exercício arriscado e, muitas vezes, fútil. Mas, apesar dos avisos, não resistimos à tentação de imaginar o que nos irá acontecer, procurando, assim, agarrar um destino que tantas vezes nos escapa. Como escreve Pierre Furter – o Professor que me iniciou nos debates sobre a utopia – o horizonte não existe para nos trazer de volta à origem, mas para nos permitir medir toda a distância que temos a percorrer. O *homo viator* constrói uma casa apenas para o tempo necessário, pois é caminhando que ele se encontra e descobre o sentido da sua acção (Furter, 1966, p. 26).

Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-

que-perfeito. À maneira de Reinhart Koselleck (1990), interessa-me compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência actual e de que modo o futuro se insinua já na história presente.

O texto está organizado numa lógica passado-futuro. Assinalo, simbolicamente, três datas que definem momentos de transição: 1870, 1920 e 1970. Procurarei contextualizar historicamente cada um destes momentos e explicar de que modo as questões que eles suscitam abrem, hoje, para evoluções contraditórias dos sistemas educativos. Na última parte, um tempo futuro, buscarei uma síntese destas evoluções, definindo as minhas próprias opções quanto ao cenário mais desejável para a EDUCAÇÃO 2021.

PRIMEIRO TEMPO HISTÓRICO
1870 – CONSOLIDAÇÃO E DIFUSÃO DO MODELO ESCOLAR

Tomemos a data de 1870 como marco simbólico. Neste período, um pouco por todo o lado, assiste-se à consolidação do modelo escolar, isto é, de uma forma de conceber e de organizar a educação que, no essencial, chegou até aos dias de hoje. Não vale a pena explicar um "objecto" que é conhecido de todos. Mas é importante assinalar a sua permanência no tempo e o modo como resistiu às mudanças que tiveram lugar no decurso do século XX.

David Tyack inventou uma expressão bem esclarecedora: *The one best system*. O modelo escolar impôs-se como "o único melhor sistema", isto é, como a única forma concebível e imaginável de assegurar a educação das crianças.

No final do século XIX, este modelo generaliza-se ao conjunto da infância, através da escola obrigatória, que se constitui como uma instituição central na afirmação dos Estados-nação. A difusão mundial deste modelo e, num certo sentido, a sua universalização confirmam a centralidade que ele adquire nas sociedades contemporâneas.

A acção realizada por estadistas e educadores, médicos e professores, arquitectos e pedagogos, entre tantos outros, contribui para formatar um modelo que deve assegurar a consolidação da identidade nacional e a preparação para a nova sociedade industrial em espaços que preservem a saúde das crianças e lhes permitam progredir de forma sistemática nas aprendizagens escolares.

A aquisição pelos professores de um estatuto profissional é um elemento central deste processo. Eles serão formados em escolas normais, designação que revela bem a lógica de homogeneização que prevalece na edificação dos grandes sistemas públicos de ensino.

A expansão da "escola de massa" (*mass schooling*) é um dos grandes acontecimentos que vai transformar as sociedades ao longo do século XX. Ao ganhar a luta secular contra o trabalho das crianças e dos jovens, a escola define novas formas de organização da vida familiar e social. É impossível pensar o século XX sem pensar a escola do século XX.

Do passado ao futuro

O sistema de ensino, público e homogéneo, está hoje a ser posto em causa por correntes e tendências que o consideram obsoleto e incapaz de se renovar. As críticas têm as mais diversas origens e alimentam-se de um sentimento de "crise".

É possível identificar, pelo menos, três cenários de evolução dos sistemas de ensino que, apesar de distintos, são portadores de visões semelhantes da educação. Não são hipóteses futuristas, na medida em que estão, já hoje, bem presentes na nossa realidade quotidiana.

O primeiro cenário aponta para o regresso a formas de educação familiar. A partir de argumentos que vão desde a responsabilidade educativa primordial dos pais até à necessidade de preservar os valores de uma determinada comunidade local constroem-se propostas que põem em causa a dimensão pública da educação. A ideia de que cada família ou comunidade deve ter a sua própria escola, reservada *aos seus* e protegida *dos outros*, situa-se nos antípodas do projecto de uma escola pública que assegura a presença de todos e a construção de uma identidade partilhada. Uma das formas mais evidentes deste cenário é a expansão do ensino doméstico, em casa, que se vem desenvolvendo através de redes familiares, culturais e religiosas, com recurso às novas tecnologias.

O segundo cenário baseia-se também na definição da educação como "bem privado", mas insiste sobretudo nas vantagens do mercado da educação e na promoção de lógicas de competição entre as escolas. No limite, o Estado deveria abster-se de intervir no mercado dos serviços educacionais, limitando-se apenas: por um lado, a criar e divulgar indicadores de qualidade das escolas, permitindo assim a cada família fazer uma escolha informada da melhor escola para os seus filhos; por outro lado, a financiar supletivamente os mais desfavorecidos, por exemplo através do vale-educação (vale escolar ou cheque-ensino), a fim de assegurar uma certa equidade no acesso à educação.

O terceiro cenário alicerça-se na importância das novas tecnologias. Imaginam-se formas totalmente distintas de ensino, que tornam dispensáveis as escolas tradicionais e que promovem a individualização do ensino. A educação pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora, tendo como referência professores reais ou virtuais. Autores diversos assinalam a tecnologia como a chave para a educação do futuro: "As escolas, tal como as conhecemos deixarão de existir. No seu lugar, haverá centros de aprendizagem que funcionarão sete dias por semana, 24 horas por dia. Os estudantes terão acesso aos seus professores, mas a distância. As salas de aula passarão a estar dentro dos seus computadores". Frases deste tipo ouvem-se todos os dias. É um futuro que os enormes avanços na produção de "ferramentas" interactivas de aprendizagem tornam cada vez mais possível.

Estes três cenários são viáveis e há sinais claros da sua emergência nos últimos anos. Eles procuram combater a excessiva intervenção do Estado na educação e ultrapassar os constrangimentos do modelo escolar e de uma organização homogénea dos sistemas de ensino. Pessoalmente, receio que contribuam para acentuar, ainda mais, as desigualdades escolares e sociais, promovendo formas de "tribalização" da escola.

Por isso, na última parte do texto, argumentarei em favor de um cenário que valorize a dimensão pública da educação, acolhendo, no entanto, uma diversidade cada vez maior de iniciativas organizacionais, curriculares e pedagógicas, rompendo assim com um sistema excessivamente burocratizado.

SEGUNDO TEMPO HISTÓRICO
1920 – EDUCAÇÃO NOVA E PEDAGOGIA MODERNA

Em 1920 publica-se o livro-manifesto da Educação Nova, *Transformemos a escola*, da autoria de Adolphe Ferrière. É um marco simbólico da modernidade escolar e pedagógica. Entre 1870 e 1920 assiste-se a um avanço, sem precedentes, no desenvolvimento de ideias pedagógicas, que mobilizam os mais variados conhecimentos (psicológicos, sociológicos, médicos, filosóficos, etc.) no estudo da criança e na produção de uma "ciência da educação".

É difícil resumir, num parágrafo, as teses da Educação Nova. Mas não andaremos muito longe de uma definição se mencionarmos quatro princípios – educação integral, autonomia dos educandos, métodos activos e diferenciação pedagógica – e se lhes juntarmos a referência de Edouard Claparède à revolução copernicana que coloca a criança no centro, procurando assegurar uma educação à sua medida (é este o título de uma obra emblemática deste psicólogo suíço, *L'école sur mesure*).

A pedagogia moderna elabora e difunde socialmente modos de conceber a educação que se tornarão dominantes na sociedade do século XX. Todos, dentro e fora das escolas, somos herdeiros destas "teorias modernas da educação que vêm do centro da Europa e que consistem numa salgalhada surpreendente de coisas sensatas e de disparates, as quais contribuíram para revolucionar de alto a baixo o sistema de ensino sob a bandeira do progresso da educação" (Arendt, 1972, p. 229).

O comentário de Hanna Arendt é, talvez, demasiado severo, mas nem por isso deixa de retratar bem a amálgama que dá pelo nome de Educação Nova. O conceito de educação integral é aquele que

melhor simboliza este movimento e as suas desmesuradas ambições. A escola deveria encarregar-se da formação da criança em todas as dimensões da sua vida. A escola assumiu este programa impossível e acreditou que o podia cumprir. Ao longo do século XX, foi alargando as suas missões, ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção das prioridades.

A realidade das últimas décadas não tem cessado de confirmar os perigos de uma "escola transbordante". É certo que houve ganhos importantes, sobretudo no plano social, com a escola a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. Mas quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma acção racional e inteligente. A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais.

Do passado ao futuro

A crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens, respondendo assim aos desafios da sociedade do conhecimento. Há quem vá ainda mais longe e defina a seguinte prioridade para a escola actual: "Fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso". A frase consta das conclusões do debate sobre o futuro da escola, que teve lugar em França em 2003-2004 (consultar em www.debatnational.education.fr).

Em rigor, o que se nos coloca é um problema de sentido. Para que serve a escola nas sociedades contemporâneas? As respostas do passado já não nos servem e temos dificuldade em encontrar respostas novas. Regresso aos cenários da OCDE que analisei no Capítulo 3, desta vez de forma mais simplificada:

Statu quo
Manutenção de sistemas de ensino burocráticos

Reescolarização
A escola no centro da colectividade
A escola como organização centrada na aprendizagem

Desescolarização
Expansão do modelo de mercado
Redes de aprendentes e sociedade em rede

Crise
Êxodo dos professores e desintegração do sistema

Neste momento, interessa-me analisar os dois cenários que são portadores de uma lógica de reescolarização.

O primeiro destes cenários – *A escola no centro da colectividade* – prolonga as tendências de transbordamento da escola que assinalámos anteriormente. A escola orientar-se-ia primordialmente para missões sociais, de apoio às crianças e às suas famílias, sobretudo no caso dos meios menos favorecidos. Sem negligenciar a transmissão do saber, a escola ocupar-se-ia de um conjunto de outras competências sociais e culturais, constituindo um lugar de referência para as comunidades locias. Inserindo-se numa tradição longa de ligação escola-sociedade, este cenário concede à escola um relevante papel assistencial e de compensação face à incapacidade das famílias para assegurarem as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças.

O segundo cenário – *A escola como organização centrada na aprendizagem* – chama a atenção para a importância do saber e da aprendizagem nas sociedades do século XXI. Trata-se de recusar a ideia de que a escola pode tudo, identificando os aspectos centrais, específicos e prioritários do trabalho escolar. O debate não é novo. Há mais de vinte anos, Daniel Hameline referia-se à necessidade de regressar, com inteligência, "ao que constitui a especificidade da escola no meio das instâncias múltiplas através das quais uma sociedade educa os seus membros" (1984/1985, p. 80).

Em muitos países verifica-se um dualismo cada vez mais acentuado: as elites investem numa educação (privada) que tem como elemento estruturante a aprendizagem, enquanto as crianças dos meios mais pobres são encaminhadas para escolas (públicas) cada vez mais vocacionadas para dimensões sociais e assistenciais. É uma tendência indesejável para o futuro.

Por isso, na última parte do texto, argumentarei em favor de uma escola centrada na aprendizagem, procurando assim inverter as tendências de transbordamento da escola. Mas sei que a defesa deste cenário só faz sentido se houver, simultaneamente, um reforço do espaço público da educação, tese que avançarei no ponto seguinte.

TERCEIRO TEMPO HISTÓRICO
1970 – DESESCOLARIZAÇÃO DA SOCIEDADE

1870 | 1920 | 1970: cem anos depois, o modelo escolar é seriamente posto em causa por uma série de movimentos e correntes que pugnam pela "desescolarização da sociedade" (a obra mais conhecida é publicada por Ivan Illich, em 1971, *Deschooling society*, obra que será traduzida para português com um título equívoco, *Sociedade sem escolas*). A *educação permanente* é um dos conceitos-chave deste pensamento radical, que se elabora ao longo dos anos sessenta.

Logo em 1966, Pierre Furter dedica um capítulo do seu livro *Educação e Vida* a esta problemática, concluindo com a seguinte definição: "Em resumo, constatamos que a Educação Permanente não pode ser reduzida nem a uma educação «extra-escolar», nem «complementar», nem «prolongada», nem «fundamental», nem tão pouco «de adultos», porque todas estas interpretações só vêem uma parte do problema. A Educação Permanente não é algo que se acrescenta a um sistema dado. Não é um novo sector, um novo campo. É uma nova pespectiva, que leva os educadores a redefinir toda e qualquer educação" (1966, p. 136).

Pierre Furter antecipa os escritos de Ivan Illich e de uma geração que vai produzir uma crítica forte à instituição escolar. O famoso relatório da UNESCO coordenado por Edgar Faure, *Apprendre à être*, publicado em 1972, continua esta reflexão procurando abrir a educação a todos os tempos e a todas as dimensões da vida. Há duas utopias que atravessam o pensamento deste autores: por um lado, a possibilidade de uma "educação desescolarizada", isto é, de uma educação liberta das estruturas institucionais e baseada em

redes informais de aprendizagem ou "teias de oportunidades"; por outro lado, a defesa de uma educação que não se limite, primordialmente, aos aspectos da formação profissional e que abranja as questões da sociedade, da cultura e do "aprender a ser".

Cedo se percebeu quão ilusórias eram estas utopias. Os discursos e as práticas da Educação Permanente, ao longo das décadas de setenta e oitenta, evoluíram, justamente, no sentido contrário. Em vez da desescolarização, assistiu-se ao triunfo de uma "sociedade pedagógica", de uma sociedade que generalizou uma relação pedagógica com as crianças, os jovens e os adultos. Em vez de uma educação aberta sobre as dimensões da vida, assistiu-se à redefinição da Educação Permanente como "Educação e formação ao longo da vida", conceito marcado pelo princípio da empregabilidade.

Do passado ao futuro

E agora? Podemos imaginar três cenários que, num certo sentido, se inserem na procura de alternativas para o modelo escolar e para a forma como ele se desenvolveu desde finais do século XIX.

O primeiro cenário baseia-se na substituição das estruturas escolares pela valorização educativa de um conjunto de espaços e de instituições sociais. A ideia das redes de aprendizagem surge com naturalidade, reelaborada a partir de fugas para trás e para a frente. A "fuga para trás" revela-se no mito de um passado em que não havia escolas, no qual as pessoas se educavam ao ritmo da vida das sociedades, aprendendo de modo informal e convivial. A "fuga para a frente" alimenta-se sempre de uma utopia tecnológica, de um dispositivo que permita, enfim, colocar a aprendizagem e o saber ao alcance de todos. O cenário das redes tem vindo a tornar-se, de dia

para dia, mais plausível. Do ponto de vista social, as sucessivas baixas de natalidade a par da melhoria dos níveis educativos da população adulta e do aumento significativo da esperança de vida libertam um conjunto importante de energias pessoais para missões de educação e de cultura. Do ponto de vista tecnológico, os espantosos desenvolvimentos da *internet* (inter-rede) convidam-nos a não excluir, à partida, quaisquer desenvolvimentos futuros.

O segundo cenário está bem presente, hoje, nas políticas educativas em todo o mundo, com particular relevo para a União Europeia. Não é uma possibilidade, é sim uma realidade concreta. O conceito de *lifelong learning* (aprendizagem ao longo da vida) é considerado central para a definição das estratégias educativas. Contrariamente às intenções dos autores da Educação Permanente, a sua operacionalização tem-se feito, fundamentalmente, no quadro das políticas do emprego e da requalificação profissional. O termo *empregabilidade*, que ocupa um lugar central na famosa Estratégia de Lisboa, adoptada pela União Europeia em 2000, define os esforços educativos ao longo da vida essencialmente como uma obrigação de cada trabalhador para que se mantenha apto a desempenhar novas tarefas profissionais. A Educação Permanente começou por ser um *direito* pelo qual se bateram sucessivas gerações de trabalhadores; depois transformou-se numa *necessidade* ditada pelas mudanças no mundo do trabalho; e agora impõe-se como uma *obrigação* para conseguir um emprego digno. O conjunto dos sistemas escolares, desde a escola obrigatória até à universidade (veja-se o Processo de Bolonha), está a ser redefinido à luz destas perspectivas.

O terceiro cenário aponta para a necessidade de redefinir a missão da escola, de maneira mais modesta, mas mais orientada do ponto

de vista das aprendizagens. A escola deve libertar-se de uma visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação. Nesse sentido, pensar de outro modo o espaço público da educação, através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas.

Por isso, a ideia de um novo contrato educativo, celebrado com toda a sociedade, e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação, está no centro do cenário que defenderei na última parte do texto.

UM TEMPO FUTURO
2021 – AINDA SEM NOME

Nesta última parte, seguirei os conselhos de Pierre Furter (1966), procurando introduzir, no presente, um futuro esboçado de maneira a dar a este presente uma forma que permita a eclosão do futuro. Mais do que uma antecipação, tentarei projectar cenários de futuro, aqueles em que me revejo de entre os muitos possíveis. Ao fazê-lo, estou a traçar caminhos e a definir orientações para a acção presente. 2021 é um tempo futuro, ainda sem nome, mas suficientemente perto para que nele possamos inscrever, desde já, as nossas preocupações.

Nas páginas anteriores, avancei uma série de cenários, uns mais prováveis do que outros. No final de cada uma das três partes, em itálico, assinalei as evoluções desejáveis. Vou agora retomá-las e defendê-las, em conjunto, como programas para pensar e agir na campo educativo:

1.ª Educação Pública, Escolas Diferentes

2.ª Escola centrada na aprendizagem

3.ª Espaço Público de Educação: Um novo contrato educativo

1.ª Proposta
Educação Pública, Escolas Diferentes

Nos tempos actuais, talvez mais ainda do que em tempos passados, a educação deve definir-se como um "bem público". As sociedades contemporâneas, fortemente globalizadas, vivem com enormes afastamentos e divisões no plano social, cultural e religioso. Como se a facilidade de comunicação planetária tivesse conduzido, paradoxalmente, a fechamentos nas formas de convivialidade.

As ideologias da educação como "bem privado", algumas particularmente sedutoras, contribuem inevitavelmente para a tribalização da sociedade. Claro que, no dia em que cada grupo social ou religioso tiver a sua própria escola, fundada em crenças e valores próprios, a acção pedagógica tornar-se-á mais coerente e harmoniosa. Mas, pelo caminho, perder-se-á uma das principais qualidades da escola pública, a possibilidade de instaurar narrativas partilhadas e culturas de diálogo.

Numa reflexão notável, Arwin Appadurai alerta para os riscos do diálogo, mas explica que não temos alternativa, sugerindo uma estratégia de selectividade, de modo a que não nos sintamos obrigados "a partilhar toda a nossa humanidade em todas as ocasiões" (2006, p. 37). A escola é, justamente, uma das instituições onde esta partilha pode ter lugar, de forma prudente e selectiva,

construindo assim uma base sólida e evolutiva para a construção de práticas de vida em comum.

Mas a defesa de uma educação pública depende, hoje, de uma mudança dos sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes. Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença, sob todos os pontos de vista:

> a) liberdade de organização de escolas diferentes, por exemplo com base em contratos com entidades ou associações locais;
>
> b) liberdade na construção de diferentes projectos educativos, por exemplo com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas;
>
> c) liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados, por exemplo com base em acordos com sociedades científicas ou universidades.

As entidades públicas devem manter, evidentemente, uma capacidade de contratualização e de regulação do sistema público de ensino. A abertura à diferença permitirá, também, modelos diversos de direcção e gestão das escolas, bem como uma maior responsabilização e prestação de contas por parte das diversas entidades. A inovação e a experimentação, devidamente avaliadas, deverão instituir-se como processos naturais.

A abertura à diferença deve, também, traduzir-se numa maior liberdade de escolha dos estabelecimentos de ensino. As famílias e os alunos devem poder escolher a sua escola e, simultaneamente, participar na definição do seu projecto educativo. Mas sempre no

contexto de uma dimensão pública. Quer isto dizer que os alunos podem escolher a sua escola, mas as escolas não podem escolher os seus alunos. Dito de outro modo, as escolas não devem usar esta liberdade para seleccionar socialmente os seus alunos, introduzindo factores de discriminação e de desigualdade no acesso ao serviço público de educação.

A proposta que aqui se elabora retoma a aspiração de Claparède, "uma escola à medida de cada aluno", mas define-a para além dos aspectos meramente pedagógicos (a aplicação de uma pedagogia diferenciada em função das necessidades de cada aluno) e projecta-a no plano da organização de escolas diferentes.

2.ª Proposta
Escola centrada na aprendizagem

A defesa de uma escola centrada na aprendizagem procura inverter a deriva transbordante de uma escola a quem a sociedade vai, progressivamente, atribuindo todas as missões. Não se trata de advogar o regresso a um qualquer passado mítico e, muito menos, de defender programas mínimos, o ensino do "ler, escrever e contar" ou as tendências do "back to basics". Estes movimentos, que ganharam grande importância face à crise da escola e à incapacidade de resposta perante a massificação do ensino, baseiam-se na defesa do ensino tradicional e têm-se revelado de uma enorme pobreza teórica e prática. Trata-se, bem pelo contrário, de abrir novas perspectivas que coloquem a aprendizagem, em toda a sua riqueza, no centro das nossas preocupações.

Há duas questões fundamentais a resolver. Em primeiro lugar, assegurar que todas as crianças adquirem uma base comum de conhecimentos; qualquer política educativa deve assumir este objectivo, não considerando o insucesso e o fracasso como fatalidades impossíveis de combater. Em segundo lugar, promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projectos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que "todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso".

Para que a aprendizagem possa tenha lugar a escola terá de cumprir, escusado será dizer, algumas missões sociais e assistenciais. Os dramas da miséria, da fome, dos maus tratos, da gravidez precoce ou do consumo de drogas, entre tantos outros, impossibiitam um projecto educativo coerente. Mas assumir estas tarefas, provisoriamente, por imperativo ético, não é a mesma coisa do que defini-las como missões primordiais da escola, e este tem sido o erro maior da escola transbordante.

Uma nova perspectiva de aprendizagem deve ser enriquecida com uma série de estudos e contributos que têm a vindo a ser formuladas em diversos campos científicos e culturais, mas que, em grande parte, não chegaram ainda às teorias educativas e, muito menos, às práticas escolares: os trabalhos recentes das neurociências sobre a importância das emoções, dos sentimentos e da consciência na aprendizagem; as pesquisas que têm posto em destaque o papel da memória e da criatividade; os desenvolvimentos da psicologia cognitiva, designadamente sobre as diferentes formas de inteligência; as teorias da imprevisibilidade sobre o carácter inesperado e até "desorganizado" de muitas

aprendizagens e a importância de lhes atribuir sentido e significado; as consequências para a aprendizagem das novas tecnologias, das distintas formas de navegação e de processamento da informação; etc.

A reflexão anterior levar-me-ia muito longe e obrigar-me-ia a iniciar um novo texto. Subjacente a muitas destas teorias está um princípio de complexidade, que rompe com grande parte das convicções do ensino tradicional; por exemplo, o princípio de que se aprende do mais simples para o mais complexo ou do mais concreto para o mais abstracto. A aprendizagem não é um processo linear e deve ser equacionada numa perspectiva multifacetada, bem distante dos simplismos que caracterizam tanto a escola tradicional como a pedagogia moderna.

Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajectória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas.

Simultaneamente – e este não é um aspecto menor – é necessário que as escolas se libertem das estruturas físicas em que têm vivido desde o final do século XIX. Nessa época, há quase 150 anos, os edifícios escolares foram pensados com grande ousadia e criatividade, mobilizando projectos e saberes de professores, arquitectos, higienistas, médicos, pedagogos e tantos outros especialistas. Hoje, é necessário mobilizar, com o mesmo vigor,

novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade.

3.ª Proposta
Espaço Público de Educação: Um novo contrato educativo

A frase *À escola o que é da escola, À sociedade o que é da sociedade* sintetiza bem as ideias que temos vindo a apresentar. A proposta anterior – *Escola centrada na aprendizagem* – só tem sentido se a sociedade se responsabilizar, progressivamente, por um conjunto de missões que, até agora, têm sido assumidas pela escola.

É fácil enunciar, propositadamente sem qualquer ordem, algumas destas missões: a protecção do ambiente, a preservação do património cultural, o combate à droga e à toxicodependência, a educação para a saúde e a educação sexual, a preparação para lidar com situações de emergência, a promoção de comportamentos saudáveis, a educação alimentar, a educação para o consumo, o combate aos maus tratos e à violência doméstica, a educação para a cidadania, a prevenção da delinquência juvenil, etc.

Sem ignorar o papel da escola em muitas destas missões, será que elas não devem ser assumidas primordialmente por outras instâncias sociais? Será que não devemos responsabilizar as famílias, mas também as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte destas missões?

Não se trata de regressar ao debate sobre a relação escola-sociedade, mas antes de promover a construção de um espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemónico, único, na educação das crianças e dos jovens. A proposta que vos faço rompe com a tradição de ir atribuindo à escola todas as missões e inspira-se nas formas de convivialidade sugeridas por Ivan Illich.

A defesa de um espaço público da educação só faz sentido se ele for "deliberativo", na acepção que Jürgen Habermas (1989) deu a deste conceito. Não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos. A operacionalização desta ideia obrigará a equacionar formas de organização dos cidadãos, para o exercício destas missões, designadamente através dos órgãos locais de governo.

É nesta perspectiva que a proposta adquire todo seu sentido, abrindo para a possibilidade de um novo contrato educativo, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de actores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais. Se é verdade que a escola cumpriu, ao longo do século XX, um importantísimo trabalho social, não é menos verdade que hoje se torna essencial evoluir no sentido de uma maior responsabilidade da sociedade.

Muitas zonas do mundo, e dos nossos próprios países, vivem ainda em situações de miséria e de pobreza, económica e cultural. Mas, de um modo geral, verificou-se uma enorme evolução nas qualificações escolares dos adultos. Durante muitas décadas houve um fosso geracional: os mais novos tinham habilitações académicas

muito superiores aos mais velhos. Agora, pela primeira vez, há gerações adultas que têm habilitações académicas idênticas às das gerações mais novas, possibilitando-lhes assim uma intervenção educativa mais consistente. Paralelamente, tem aumentado a esperança e a qualidade de vida das pessoas idosas, bem como a sua disponibilidade para tarefas sociais e culturais. E as sociedades têm-se dotado de instituições de cultura, de ciência, de desporto ou de arte como nunca existiram no passado. Todas estas evoluções tornam viável um cenário que, ainda há pouco tempo, seria ilusório.

Em sentido contrário, poder-se-á argumentar que, apesar destas evoluções, a "sociedade civil" revela sinais de uma grande fragilidade, designadamente pela corrosão de alguns laços e estruturas tradicionais. Mas este argumento apenas reforça a necessidade de reconstruir solidariedades, espaços de convivialidade, de vida social e cultural, que tenham como um dos pontos centrais a educação das crianças e dos jovens.

* * * * *

São muitos os futuros possíveis. Mas só um terá lugar. E isso depende da nossa capacidade de pensar e de agir. Deixo-vos alguns contributos modestos, em torno de três propostas que poderão orientar programas de trabalho e políticas educativas.

É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez

do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação.

Estas propostas genéricas não se baseiam em situações concretas, nem em casos específicos. Procuram, sim, provocar um debate, que vai para além das fronteiras nacionais, abrindo novos horizontes para a educação. São ideias que só poderão ser úteis se forem devidamente contextualizadas e adaptadas à realidade de cada região e de cada país.

Hannah Arendt escreveu que uma crise apenas se torna catastrófica se lhe respondermos com ideias feitas, isto é, com preconceitos (1972, p. 225). Tinha razão. O pensamento contemporâneo tem de ir além do *já conhecido* e alimentar-se de um pensamento utópico, que se exprime "pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita actuar sobre esse futuro" (Furter, 1970, p. 7).

Bibliografia

Abraham, Ada (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: Éditions ESF.

Alain (1986). *Propos sur l'éducation*. Paris: Quadrige/PUF, 1.ª edição 1932.

Appadurai, Arwin (2006). "The risks of dialogue". In *New stakes for intercultural dialogue*. Paris: Unesco, pp. 33-37.

Arendt, Hannah (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, 1.ª ed. 1957.

Birmingham, C. (2004). "Phronesis: A model for pedagogical reflection", *Journal of Teacher Education*, 55 (4), pp. 313-324.

Bourdieu, Pierre (1993). "Esprits d'État - Genèse et structure du champ bureaucratique", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 96-97, pp. 49-62.

Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques - Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.

Castells, Manuel (2001). *The internet galaxy*. Oxford: Oxford University Press.

Chevallard, Yves (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Darling-Hammond, L.; Chung, R. & Felow, F. (2002). "Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach?", *Journal of Teacher Education*, 53 (4), pp. 286-302.

Delors, Jacques, coord. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Durkheim, Émile (1993). *Éducation et Sociologie*. Paris: Quadrige, 4.ª ed.

Faure, Edgar (1972). *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand.

Ferrière, Adolphe (1920). *Transformons l'école*. Bâle: Azed.

Furter, Pierre (1966). *Educação e vida*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Furter, Pierre (1970). *Educação e reflexão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3.ª ed.

Gil, D. (1993). *Bachelard et la culture scientifique*. Paris: PUF.

Habermas, Jürgen (1989). *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge: Polity Press.

Hameline, Daniel (1984/85). "Changer l'école! Changer l'école! Il y a cent ans que l'on dit ça…". *Le Temps Stratégique*, n.º 11, pp. 73-80.

Hargreaves, Andy (2000). "Professionals and Parents: Personal adversaries or public allies?", *Prospects*, 30(2), pp. 201-213.

Hutchings, Pat & Huber, Mary Taylor (consulta em 23/11/2007). *Building the teaching commons* (www.carnegiefoundation.org).

Instance, David, coord. (2003). *Six scenarios for the future of the school.* Paris: CERI/OCDE.

Koselleck, Reinhart (1990). *Le Futur passé - Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Éditions de l'EHESS.

Labaree, David (1992). "Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching", *Harvard Educational Review*, 62 (2), pp. 123-154.

Labaree, David (2000). "On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy", *Journal of Teacher Education*, 51 (3), pp. 228-233.

Ladwig, J. (2008). "Anti-intellectualism and teacher education in the 21st century", *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14 (2), pp. 88-105.

Lieberman, Ann (1999). "Real-life view: An interview with Ann Lieberman", *Journal of Staff Development*, 20 (4).

Lima, Adolfo (1914). *Educação e ensino – Educação integral.* Lisboa: Guimarães & Cª Editores.

Luisoni, Pierre ; Instance, David & Hutmacher, Walo (2004). "L'école de demain : quel avenir pour nos écoles ?", *Perspectives*, vol. XXXIV, nº 2, 2004, pp. 27-43.

Marion, Henri (1887). "Pédagogie". In Ferdinand Buisson (coord.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Librairie Hachette, Ie partie, tome II, pp. 2238-2240.

Meirieu, P. & Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon.

Nóvoa, António (1998). "Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation", *Paedagogica Historica - International journal of the history of education*, III (supplementary series), pp. 403-430.

Nóvoa, António & Lawn, Martin, eds. (2002). *Fabricating Europe – The formation of an education space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Nóvoa, António & DeJong-Lambert, William (2003). "Educating Europe - An analysis of EU educational policies". In David Phillips & Hubert Ertl (coord.), *Implementing European Union Education and Training Policy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 41-72.

Nóvoa, António (2005). *Evidentemente – Histórias da educação*. Porto: Edições ASA, 2005.

Nóvoa, António (2008). "Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21st century. Is there any way out?", *Zeitschrift für Paedagogische Historiographie (Zürich)*, 14 (2), pp. 101-102.

OCDE (2001). *Quel avenir pour nos écoles?* Paris: OCDE.

OCDE (2005). *Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

Perrenoud, Philippe (1998). "La transposition didactique à partir de pratiques: Des savoirs aux competences", *Revue des Sciences de l'Éducation (Montréal)*, XXIV (3), pp. 487-514.

Rose, Nikolas (1999). *Powers of Freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schwartz, Bertrand (1967). "Réflexions sur le développement de l'éducation permanente", *Prospective*, 14, pp. 173-203.

Sérgio, António (1929). "Le Sport du Volontaire", *Le Volontaire – La paix pour la jeunesse*, nº 22, 24 de Novembro de 1929, p. 2.

Sérgio, António (1984). *Educação cívica*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1.ª ed. 1915.

Shulman, Lee (1986). "Knowledge Growth in Teaching", *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.

Shulman, Lee (consulta em 17/8/2006). *Excellence: An immodest proposal* (www.carnegiefoundation.org).

Thélot, Claude (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris: La Documentation Française.

Trouvé, Alain (2006). *La notion de savoir élémentaire et l'école*. Rouen: Tese de doutoramento, Université de Rouen, 3 vols.

Tyack, David (1974). *The one best system – A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.